



**UNIVERSITAT
JAUME·I**

TREBALL FINAL DE GRAU EN MESTRE/A D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA

UNA PROPOSTA D'APRENENTATGE BASAT EN PROJECTES (ABP) A L'AULA DE PRIMÀRIA.

Nom de l'alumne/a: Alba Pitarch Albado.

Nom del tutor/a de TFG: Arecia Aguirre García-Carpintero.

Àrea de Coneixement: Teoria i Història de l'Educació.

Curs acadèmic: 2018-2019

ÍNDEX

AGRAÏMENTS.....	3
1. RESUM	4
2. JUSTIFICACIÓ DE LA TEMÀTICA.	5
3. MARC TEÒRIC.	6
3.1 Introducció teòrica sobre les metodologies actives.	6
3.2 Conceptualització de l'ABP.	6
3.3 Avantatges i inconvenients de l'ABP.	8
3.4 Fases per a desenvolupar la metodologia.	8
4. DISSENY DE LA METODOLOGIA ABP POSADA EN PRÀCTICA A L'AULA DE PRIMÀRIA.	12
4.1 Justificació i legislació.	12
4.2 Contextualització:	13
4.3 Temporalització del projecte:	13
4.4 Objectius generals:	15
4.5 Competències bàsiques.....	16
4.6 Estratègies didàctiques.	17
4.7 Desenvolupament del projecte.	18
4.8 Avaluació.	19
4.9 Mesures d'atenció a la diversitat.	20
5. CONCLUSIONS.....	21
6. PROPOSTA DE MILLORA.....	22
7. BIBLIOGRAFIA.	24
8. ANNEXES.....	26

AGRAÏMENTS

A la tutora d'aquest Treball Final de Grau, Arecia Aguirre García-Carpintero, per la gran ajuda rebuda al llarg d'aquest treball i la seua mostra d'interés cap aquest.

D'altra banda, agrair també, a la meua supervisora de pràctiques, Ana Maria Renilla Salvador, per deixar-me posar en pràctica el projecte en l'aula de primer de primària, no posar-me cap impediment i per tota la seua ajuda.

1. RESUM

El que es pretén en aquest treball final de grau és realitzar una indagació sobre l'Aprenentatge Basat en Projectes (ABP), així com les diverses fases que el conformen i la seua aplicació en l'aula de primer de primària d'un Centre d'Acció Educativa Singular (CAES). L'eix vertebrador d'aquest projecte didàctic i interdisciplinari són les ciències socials, encara que s'hi treballen altres aspectes relacionats amb l'ús i maneig de les TIC.

Arran de l'estudi i la conceptualització de l'ABP, dels seus avantatges i inconvenients i, les fases que el conformen, s'ha dut a terme el disseny d'aquesta metodologia, és a dir un projecte. Per tant una vegada establerta la programació del projecte, totes les activitats, sessions, fases, estratègies i recursos materials i audiovisuals que el conformen, s'ha implantat a l'aula de primer de primària. Posteriorment, s'han extret les conclusions sobre com ha anat aquest projecte i, per últim els possibles canvis que es podrien realitzar per tal de millorar-lo.

Així és que, s'ha realitzat una proposta didàctica sobre l'aprenentatge basat en projectes, per tal d'extraure conclusions i veure si realment aquesta metodologia compleix tots els principis que marca: el treball cooperatiu, la motivació, el treball en equip, l'aprenentatge significatiu i la participació activa per part de l'alumnat en el procés d'ensenyança-aprenentatge.

Paraules clau: aprenentatge basat en projectes (ABP), interdisciplinari, proposta didàctica, motivació, treball cooperatiu.

2. JUSTIFICACIÓ DE LA TEMÀTICA.

L'educació ha d'estar i està en continu canvi, ja que, cada dia és un dia nou i, per tant, s'obri una porta en milers i milers de coneixements. Així doncs, tots i totes tenim el dret a estar informats /des de totes les innovacions educatives que s'hi duen a terme i, per tant els infants també tenen dret a aprendre mitjançant les noves metodologies. Aleshores, deixem enrere metodologies i maneres d'ensenyar que no donen resultats satisfactoris, i fomentem a les aules metodologies actives i participatives en què l'alumnat es pugui sentir protagonista del seu propi aprenentatge a través de recursos i procediments variats.

Així mateix, el que es pretén en aquest treball final de grau és realitzar una proposta didàctica sobre l'aprenentatge basat en projectes (ABP), portar-la a terme a l'aula i, posteriorment realitzar un plantejament de millora d'aquest projecte.

Per sort o per desgràcia, al llarg del grau no havia tingut l'oportunitat d'indagar sobre aquesta temàtica i adquirir certs coneixements, però gràcies al pràcticum I, vaig poder apropar-me una mica cap a l'ABP. Tot i que en aquest cas no se segueixen les fases que es mostren al llarg del treball, vaig poder apreciar com era treballar per projectes, més o menys, ja que es combinava una metodologia tradicional amb una innovadora. Tot i això, depenent del tema que es tractava, es realitzava un projecte o se seguia el llibre de text.

Com que em vaig quedar amb les ganes de veure com es portava a terme un projecte des de principi a fi, vaig decidir fer aquest treball final de grau sobre L'ABP, ja que em sembla una metodologia molt important i digna per a treballar-la en les aules de primària. Perquè, per una banda, parteix dels interessos i necessitats de l'alumnat i, per l'altra, és una mena d'aprenentatge diferent de la resta.

En canvi, aquest any en el pràcticum II, he tingut la gran sort que en les àrees de ciències naturals i socials es treballa per projectes, per tant, el meu interès cap a aquest ha anat augmentant dia a dia. Gràcies a les setmanes de col·laboració en el pràcticum II i tota la informació recercada fins aleshores, m'ha servit per a dur a terme un projecte de ciències socials a l'aula, que s'hi abordarà al llarg d'aquest document.

Per finalitzar, les raons per les quals he escollit aquesta temàtica són les nomenades anteriorment, encara que, com a futura mestra, m'agradaria trencar amb l'educació tradicional i incorporar metodologies que realment parteixen de l'interès de l'alumnat i sobretot, intentar que els infants estiguin sempre motivats, ja que així l'aprenentatge serà més significatiu, crític i participatiu.

3. MARC TEÒRIC.

3.1 Introducció teòrica sobre les metodologies actives.

Anant més enllà de les aules i les metodologies tradicionals, l'educació d'avui en dia requereix un altre tipus d'ensenyament basat en metodologies actives i participatives. Aquest tipus de metodologia té l'objectiu de formar un alumnat crític, participatiu i reflexiu a través de l'aprenentatge significatiu, l'adaptació a les diferents necessitats de l'alumnat i el condicionament als diversos contextos.

Ara bé, resulta difícil canviar d'una metodologia tradicional a una tan innovadora, ja que això suposa un treball i un canvi molt gran i significatiu en l'educació, però Casado, Pérez i Casado (2017) proposen un plantejament intermedi que ajude a realitzar la transició cap a les metodologies actives, el qual és l'anomenada *Autoregulació de l'aprenentatge*. Dues són les raons per la qual es considera aquest un bon factor per a la transició cap a les metodologies actives: (a) inicialment, no és necessari desfer-se dels llibres de text, ja que, es pot utilitzar com a suport, encara que no cal donar-li un paper prioritari com el té en les metodologies tradicionals; i (b) l'alumne parteix d'un treball individual perquè posteriorment adquireixi autonomia.

Perquè siga possible aquesta innovació metodològica és necessari nodrir-se d'un bon ensenyament. Com bé diu Bernal i Martínez (2009), per a dur a terme un ensenyament de qualitat és necessari estimular els estudiants per tal d'executar procediments d'aprenentatge de manera espontània, cedint així un paper més important a l'alumne que al professor. Però, com bé diuen aquestes autores s'hi distingeixen tres idees principals per a impulsar una metodologia de qualitat: l'alumnat és el protagonista del seu propi aprenentatge, l'aprenentatge és social gràcies a la interacció entre els iguals i, per últim, l'aprenentatge ha de ser significatiu.

En aquest sentit, les metodologies actives estan orientades a desenvolupar la capacitat d'actuar i d'adquirir aptituds en relació amb allò que s'ha après. No es tracta d'augmentar gradualment la informació i els coneixements, ni realitzar més activitats, tasques o deures, si no es tracta de canviar les conductes i maneres d'adquirir els coneixements (Lira, 2010). Per contra, si no es fa ús d'aquesta metodologia en els procediments d'ensenyament-aprenentatge es pot generar en l'alumne un desinterés a l'hora d'adquirir els nous coneixements i, en conseqüència, no aconseguir aquells aprenentatges esperats i obtenir un rendiment acadèmic baix (Gálvez, 2013).

3.2 Conceptualització de l'ABP.

L'Aprenentatge Basat en Projectes (ABP), té les seues arrels en el constructivisme, que va evolucionar a partir de treballs de psicòlegs i educadors, així com Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Jean Piaget i John Dewey. El constructivisme es recolza en la comprensió del funcionament del cervell humà; com emmagatzema i recupera informació, com aprèn i com l'aprenentatge augmenta

i amplia els coneixements previs (Galeana de la O, 2006). Per tant, aprendre des del marc del constructivisme, significa donar-li significat al tema a través dels nous aprenentatges adquirits: aprendre significa establir ancoratges entre les diferents referències i processos d'informació, al mateix temps que aquests nous coneixements, es converteixen de forma més crítica i faciliten la seua comprensió a través de l'adquisició de nous sabers (Pozuelos, 2007). Així doncs, està clar que l'ABP, parteix dels ideals i principis d'aquest corrent psicològic, però, tot i això no existeix un únic model de projecte ni una definició molt limitada del que és un projecte estudiantil.

Com afirmen López i Lacueva (2007):

“Els projectes són una manera diferent de treballar a l'escola, que donen privilegi a la investigació que realitza l'estudiant, a partir d'interrogants que els discent consideren vàlids i que en bona part hagen sortit d'ells mateixos”(p.78-79)

Ara bé, quan es diu que els projectes són una manera diferent de treballar, no tan sols es refereix a tots els aspectes nomenats anteriorment, sinó que aquest engloba altres termes i formes de treballar. Per tant, un assumpte rellevant que té aquesta metodologia són les activitats interdisciplinàries que comprén. Algunes d'aquestes activitats que té l'aprenentatge basat en projectes són les següents: disseny de projectes, treball col·laboratiu, treball col·laboratiu basat en TICS, treball cooperatiu, aprenentatge basat en problemes i aprenentatge basat en problemes reals.

Tal com s'ha pogut observar, dins de l'Aprenentatge basat en projectes hi existeixen diverses activitats interdisciplinàries, les quals una d'elles és l'aprenentatge basat en problemes. Ara bé, en moltes ocasions aquests dos conceptes s'hi confonen, ja que segons Mettas i Constantinou (2007) (en Rodríguez, Vargas i Luna, 2010), l'aprenentatge basat en projectes i l'aprenentatge basat en problemes, s'utilitzen de forma combinada, exerceixen papers molt complementaris, tenen la mateixa orientació, utilitzen aproximacions constructivistes per a l'aprenentatge, se centren en l'alumnat i el paper del docent és com a orientador i dinamitzador.

Així doncs, per tal de distingir aquests dos conceptes, l'Aprenentatge Basat en Problemes (ABP) és un procés que se centra en l'estudiant i és responsabilitat de la persona participar activament, no tan sols per al seu propi aprenentatge, sinó, també per tal d'aportar nous coneixements a la resta del grup. En canvi l'Aprenentatge Basat en Projectes (ABPr) és un tipus d'aprenentatge en què els estudiants defineixen el propòsit al qual volen arribar, identifiquen la situació, investiguen la temàtica, creen un pla i dissenyen i elaboren un producte. En aquesta metodologia l'alumnat comença el projecte solucionant els problemes fins a arribar al producte esperat, a més, utilitzen les mateixes idees de l'estudiantat i completen les tasques en la pràctica. Mettas i Constantinou (2007) (en Rodríguez, Vargas i Luna, 2010).

Per concloure, recolzant l'argument de Vergara (2015), utilitzar l'ABP té sentit en la mesura que com a docent busques definir l'ensenyament des d'un marc diferent del de l'ensenyament

tradicional. Emprendre un model que tinga en compte les necessitats formatives de l'alumnat, que connecte el currículum amb els seus interessos, que usa la seua forma d'aprendre, però, sobretot una metodologia que no limite el pensament dels alumnes.

3.3 Avantatges i inconvenients de l'ABP.

Com en totes les metodologies i tècniques innovadores, hi existeixen certs avantatges que fan que aquest model es desenvolupe amb més facilitat i més motivació, però, també existeixen certs inconvenients que fan que aquest tinga certa dificultat i siga més costós a l'hora de posar-lo en pràctica.

Ara bé, Coria (2011), diu que l'avantatge principal de l'ABP és que l'alumnat estiga sempre enfront d'una situació problemàtica real, afavorint així una mena d'aprenentatge que tinga cert vincle amb alguns aspectes de la vida quotidiana, de tal manera que aquest siga significatiu.

Tot i això, alguns dels beneficis que enumera aquest autor són els següents:

- Permet aprendre en la diversitat a l'hora de treballar tots junts.
- Capacita a l'alumnat a elaborar estratègies, donar solucions a certs interrogants, ser crítics i participatius i, sobretot, no només complir els continguts que vénen establerts al currículum.
- Aprenen a treballar uns amb els altres i la manera d'ajudar als seus companys/es.
- Adquireixen noves estratègies per a avaluar, tant en l'àmbit personal com en l'àmbit de grup.
- Incite a l'estudiantat a experimentar, a descobrir, a aprendre dels seus errors i a superar diversos reptes.

En canvi, hi existeixen certs inconvenients que fan que l'execució del projecte no siga del tot fàcil (Galeana de la O, 2006):

- Requereix un disseny instruccional bé definit
- El professor haurà de tenir coneixements bàsics de molts temes: expert de continguts, pedagog i tecnòleg.
- És un treball costós.
- Es necessita temps i paciència per a mantenir-se obert a idees i opinions diverses.
- Dificultat per a integrar i coincidir amb els diferents horaris per a comunicar-se entre els equips de participants.

Així doncs, després d'analitzar els avantatges i inconvenients de l'ABP, es pot dir que els beneficis que hi presenta aquesta metodologia són suggestius i positius per tal d'aconseguir un aprenentatge significatiu, crític i participatiu per part de l'alumnat. Tot i això, hi ha inconvenients, però, amb ganes, constància i motivació per part del docent, aquests poden deixar de ser una càrrega.

3.4 Fases per a desenvolupar la metodologia.

Seguint les petjades de Juan José Vergara (2015), en el seu llibre *"Aprendo porque quiero"*, a continuació, s'hi introduiran les fases que aquest autor pensa que són les necessàries per a dur a terme un projecte.

1. L'ocasió.

Segons Vergara (2015), aquesta fase és la d'inici, és a dir, la manera en què neix un projecte.

“Un projecte naix en una intersecció de camins. Un punt d'encontre que ens invita a parar, escoltar-nos i negociar. Aquests camins que porten a l'inici d'un projecte són els interessos de cadascun dels components: alumnat, docents, famílies i la resta de la comunitat educativa. I és exactament en aquest punt on sorgeix l'empremta d'aquest nou projecte”.
(p.62)

Ara bé, un projecte pot sorgir de mil maneres, tal com ens reflecteix Vergara (2015), un projecte pot néixer a partir de:

- L'Interés de l'alumnat: un grup d'alumnes comença a tindre molta curiositat per un tema en concret, per tant, el docent analitza la potència educativa que té aquest fet i ho intenta relacionar amb els continguts de les àrees del currículum.
- Succés o esdeveniment que afecte l'alumnat de forma directa o indirecta i que, pot afectar el centre en el seu conjunt. Per tant, no hi ha cap mena de rebuig per part de l'equip docent, ja que seran qui analitzaran els beneficis d'emprendre aquest projecte.
- Un dia de l'any important i, per tant s'ha de commemorar. Aquest projecte neix a partir de l'interés del professorat i té una preparació prèvia i anticipada.
- La tècnica de l'encàrrec és un punt important per a iniciar un projecte. Es proposa a un grup que s'encarreguen de dur a terme una activitat del centre, fet pel qual, poden decidir què fer i com fer-ho.
- Acció provocada per l'equip docent i, per tant, l'alumnat no compta amb una motivació prèvia. És el professorat qui tria la temàtica i els que estan motivats per aquest tema.
- Proposta de la comunitat, en aquesta hi poden ser participants les famílies, el professorat i altres agents educadors. No importa quina d'aquestes persones ha donat lloc al projecte, però si és de grata importància l'actitud del professorat front aquest projecte.

Tot i tenir totes aquestes propostes, Fanny Majó (2010) no considera (en Trujillo, 2012) com a fase, la forma en què neix un projecte, ja que per a ella la primera fase d'un projecte és aquella en què s'escull el tema a investigar i es té en compte els coneixements previs de l'alumnat.

En aquest apartat és d'especial importància el paper del professorat, ja que és la figura que farà el pas a l'execució del projecte. No obstant això, el paper de l'alumnat i la seua motivació enfront del projecte també són essencials.

2. La intenció.

Com bé diu Vergara (2015), crear la intenció no és una tasca gaire fàcil, tan sols cal tenir clar allò que es vol treballar, com es vol treballar i sobretot tenir coneixements previs de l'alumnat, ja que el més important per tal de dur a terme un projecte és partir de les necessitats i els interessos de l'estudiantat.

Ara bé, quan hi tenim al cap un gran nombre d'ocasions, no sempre surt un projecte, ja que, entre l'ocasió i el projecte és necessari que existisca la intenció. Aquesta intenció parteix de la motivació dels alumnes, atès que sense motivació, difícilment es podria iniciar un projecte.

Algunes de les eines perquè s'origini la intenció per part de l'alumnat són: apropar a l'alumnat la temàtica que volem que es convertisca en projecte, fer-los partícips durant tot el procés i, donar a escollir a l'alumnat entre un gran nombre d'opcions, perquè siguin lliures d'escollir la que més els agrade o, la més convenient. Per tant, és necessari posar-se en el paper de l'alumnat i emfatitzar amb ells i elles.

Per aquest motiu, tot i que l'estudiant és el protagonista del seu propi aprenentatge, sempre requereix la funció directiva del docent, el qual, no només presentarà la cultura i l'aprenentatge general de forma atractiva, sinó que ha d'aconseguir, que qui aprèn construisca els seus continguts i els transformi en aprenentatges (Bernal i Martínez, 2009).

3. La mirada.

Vergara (2015) diu que un dels aspectes més rellevants en aquesta fase és el títol del projecte, ja que, és un dels elements més importants a l'hora de cridar l'atenció a l'alumnat i, per tant d'augmentar la seua motivació. Per aquest motiu, és molt important escollir un bon títol i que l'alumnat hi siga partícip de la seua implementació.

Ara bé, una vegada establert el títol, és molt important partir d'allò que l'estudiantat sap i, el que vol aprendre. Aleshores, partint dels coneixements i necessitats de l'alumnat, és necessari marcar la direccionalitat en la qual es desenvoluparà el projecte, és a dir, allò que l'alumnat vol saber i el que el docent vol que els alumnes aprenguen, d'acord amb el currículum.

Tot aquest procés anirà acompanyat del treball en grup i del repartiment de tasques i rols, així doncs, és essencial, fomentar la participació i cooperació de tots els membres de l'equip, totes i cadascuna de les aportacions són bones per emprendre un treball per projectes.

Per contra, autors com Trujillo (2012), no li dóna tanta importància a l'elecció del títol com a eina principal del projecte, ja que hi ha altres factors més importants així com: el desenvolupament professional per part del professorat, la inclusió de la diversitat, la ruptura amb la rutina i, veure l'educació des d'una perspectiva democràtica.

4. L'estratègia.

Segons Vergara (2015), els objectius que es plantegen en aquesta fase d'investigació són:

"dissenyar línies d'investigació i dur-les a terme, crear grups de treball cooperatiu i autònom i generar un clima d'investigació cooperativa." (p.117)

En primer lloc, per tal d'idear les línies d'investigació, és molt important que l'alumnat sintetitze tot allò que coneix sobre aquest tema, per tal de planificar el camí que han de seguir i, així concretar les diverses estratègies que s'hi volen utilitzar. En definitiva, aquest equilibri de planificació, flexibilitat i adaptació a noves situacions, és l'eix principal de l'èxit del projecte.

En segon lloc, la cooperació de l'equip és de grata importància en l'ABP, com bé diu Vergara (2015) a través de l'afirmació dels germans Johnson:

"L'alumnat només podrà aconseguir els seus objectius si la resta de l'equip també ho fa. Per tant, l'aprenentatge cooperatiu en aquesta tècnica és el que ha d'anar per damunt de la resta". (p.124)

Així doncs, recolzant-nos amb l'argument de López i LaCueva (2007), el treball per projectes es concep com a un procés en què es té en compte totes les aportacions que l'alumnat i els membres de la comunitat fan de forma col·lectiva al voltant d'una temàtica determinada. Tot i això, mai es deixa de banda el treball individual dins del projecte, ja que aquest últim és necessari per a tindre consciència del treball que ha realitzat cada individu i, per tant, per a avaluar.

Concloent, en aquest apartat el docent és l'encarregat d'identificar els gustos, motivacions i interessos de l'alumnat i, arran d'ací implantar les línies d'investigació i la seua direccionalitat.

5. L'acció.

Aquesta fase és de grata importància, ja que hi està present en la posada en pràctica. Cadascuna de les activitats que es duren a terme estan subjectades a l'acció, ja que, en tot moment l'alumnat i el professorat s'ha de plantejar allò que es vol fer amb el projecte i l'impacte que pot tindre cadascuna d'aquestes activitats, ja siga, en el centre, amb la comunitat o amb la vida de l'alumnat. S'ha de donar un sentit a tot allò que l'alumnat ha dut a terme, qüestionar-se i consensuar entre tots els membres del grup si aquests fets es volen plasmar en una situació real. Aleshores, caldrà parlar amb tota la col·lectivitat per tal d'escollir la millor eina per a plasmar el projecte.

Concloent, Vergara (2015):

"El repte com a docent en aquesta fase és aconseguir que el grup reaccione tan prompte com es puga enfront d'allò que està investigant i decidisca realitzar un producte o una acció amb això. Per tant, tot docent ha de ser capaç de provocar aquesta reacció, aquesta necessitat d'actuar" (p.152).

6. L'arquitectura.

Aquesta fase, segons ens afirma l'autor Vergara (2015), és el suport de tot el projecte, el qual l'organitza i el situa en un espai i un temps en concret.

Aquesta fase no és una successió de les altres, sinó que aquesta està present des de l'inici del projecte i, és, per tant, la que permet a l'alumnat situar-se en la tasca que han de fer. És molt important que totes les activitats que es van realitzant queden plasmades de manera visual a l'alumnat. Concretament en aquesta etapa, és on s'ha de quedar plasmat tots els canvis, errors, arguments i altres incidències, ja que, tots aquests fets ens serviran per a desenvolupar el projecte, realitzar les propostes de millora i donar resposta a tots els alts i baixos que van sorgint.

Per aquest motiu, és essencial dotar d'un diari d'aprenentatge en què es van anotant les incidències que s'hi van desenvolupant dia a dia.

7. L'avaluació.

En l'ABP, l'avaluació hi té un paper essencial, ja que és realment en aquest apartat on es comprova si realment l'alumnat ha adquirit els coneixements que s'han plantejat i, per tant, si l'estudiantat serà capaç de posar-los en pràctica posteriorment en altres contexts. Al cap i a la fi, l'objectiu d'aquest apartat és que tant l'alumnat com el professorat siguin conscients de tot allò que estan estudiant, que no només siga per a passar l'estona i una vegada es fa un examen s'oblida tot. Així doncs, allò que l'ABP pretén en aquest punt és donar-li valor a allò que han après i que ha provocat un impacte sobre les vides de l'alumnat. Dur a terme un aprenentatge que l'utilitzen al llarg de les seues vides i que els servisca per a fer front als problemes quotidians.

4. DISSENY DE LA METODOLOGIA ABP POSADA EN PRÀCTICA A L'AULA DE PRIMÀRIA.

4.1 Justificació i legislació:

Tot procés d'aprenentatge requereix una programació didàctica on queda plasmada tota l'activitat docent referida als objectius, continguts, competències bàsiques i criteris d'avaluació que indica la legislació.

Així doncs, el nostre sistema educatiu actual segueix el marc legislatiu regit per la Llei Orgànica 8/2013, del 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa (LOMCE). Aquesta és la legislació sobre la qual s'ha elaborat el projecte que s'hi presentarà en els pròxims apartats. És el ministeri d'Educació el que estableix la llei general per a tot el territori, és a dir, proposa la manera com s'han de fer les coses de manera molt general (primer nivell de concreció curricular). D'altra banda, per tal d'apropar tota aquesta normativa a la realitat de l'alumnat és el mateix centre qui adapta aquesta llei, la qual s'anomena Projecte Educatiu de Centre (PEC) (segon nivell de concreció curricular). I, finalment, el docent pot fer qualsevol adaptació dins de l'aula, siga de manera individualitzada o col·lectiva (tercer nivell de concreció curricular). Per tancar amb aquest apartat, és molt important tindre en compte tots aquests principis i nivells que ens dicta la llei per tal de dur a terme una educació digna i de qualitat.¹

¹ Mirar en l'annex 1 la normativa del projecte.

4.2 Contextualització:

a) **Centre:**

El CEIP Illes Columbretes és un Centre d'Acció Educativa Singular (CAES), situat a Castelló de la Plana.

Aquest centre es caracteritza per ser un centre de caràcter multicultural i amb una representació de l'ètnia gitana. A més, és una escola formada per 9 unitats, les quals 3 són d'Educació Infantil i 6 d'Educació Primària.

Dins del recinte del centre hi existeixen dues edificacions; una més petita i l'altra més gran. La més petita és on es troba l'alumnat d'infantil de tres i quatre anys i, en l'edifici més gran està l'alumnat d'infantil 5 anys i tots els cursos d'Educació Primària. Aquestes dues estructures estan unides pel pati. Tot i que l'edifici d'infantil té un pati diferent de la resta, utilitzen el pati de primària per dur a terme alguna assignatura específica.

El pati que utilitza l'alumnat d'Educació Primària està dividit en tres parts; una part formada per un camp de futbol petit, el qual és utilitzat pel primer cicle de primària; un camp de bàsquet i futbol, el qual és utilitzat per l'alumnat del segon cicle i, per últim un camp de futbol més gran que els altres, el qual l'utilitza l'alumnat del tercer cicle.

Aquesta escola és Comunitat d'Aprenentatge (Cda) i, per tant, les actuacions d'èxit, els projectes i tots els programes, es realitzen amb el suport de tots els membres de la comunitat educativa, així com: l'equip docent, l'equip directiu, personal subaltern o de consergeria, els equips d'assessorament i orientació psicopedagògica, les famílies i les associacions de mares i pares (AMPA).

b) **Aula:**

El projecte que es desenvoluparà posteriorment, va dirigit a l'alumnat del primer cicle de primària, concretament a primer. Aquesta aula està formada per 9 alumnes, dels quals 5 són nois i quatre són noies. Tot i això, hi existeix una diversitat notable, ja que, una de les xiquetes rep suport educatiu en pedagogia terapèutica (PT) i d'audició i llenguatge (AL) i, un altre alumne rep ajuda d'AL.

Tot i tenir aquesta distinció entre l'alumnat, no resulta difícil tirar endavant les classes, ja que en ser poc alumnat i dotar de suport en l'aula, facilita l'adaptació d'aquests alumnes.

Pel que fa a la resta del grup, presenten un nivell curricular mitjà en les diverses àrees, encara que, s'hi troben diferents ritmes i nivells d'aprenentatge.

4.3 Temporalització del projecte:

Segons la RESOLUCIÓ del 30 de maig de 2018, de la Direcció General de Centres i Personal Docent, per la qual es fixa el calendari escolar del curs acadèmic 2018-2019, s'hi pot apreciar on es mostren els dies lectius i festius que hi coincideixen amb l'execució del projecte.

Les taules que s'exposen a continuació mostren la duració i els dies que tindrà aquest projecte. Així doncs, els dies en què es posarà en pràctica aquesta metodologia seran: dilluns, dimecres i dijous. Aquestes classes tindran una durada, d'una hora, quaranta-cinc minuts i d'una hora i mitja, respectivament. És a dir, un total de tres hores i quart setmanals.

Ara bé, l'inici del projecte comença el dia 13 de març i finalitza el 17 d'abril, tenint així un total de 13 sessions. Tot i això, s'ha de tenir en compte que hi ha dies festius enmig, així com, el 19 de març, que és el dia de Sant Josep i la setmana de Magdalena, del 23 al 31 de març. Tanmateix, també s'hi indica en el calendari que, del dia 18 d'abril fins al 29 d'abril són les vacances de Setmana Santa, encara que no afecta la temporalització del projecte.

Per concloure, a continuació s'hi mostra de manera detallada la temporalització i la forma en què es divideixen les diverses sessions:

MARÇ:

dl	dt	dc	Dj	dv	ds	dg
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13 sessió 1	14 sessió 2	15	16	17
18 sessió 3	19	20 sessió 4	21 Sessió 5	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

ABRIL:

dl	dt	dc	dj	dv	ds	dg
1 sessió 6	2	3 sessió 7	4 sessió 8	5	6	7
8 sessió 9	9	10 sessió 10	11 sessió 11	12	13	14
15 sessió 12	16	17 sessió 13	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

LLEGENDA:

Excursió.....



Inici projecte.....



Dies festius.....



Caps de setmana.....



4.4 Objectius generals:

Els objectius generals de l'etapa de l'Educació Primària s'encontroren en l'article 7 del Rea Decret 126/2014, del 28 de febrer, pel que estableix el currículum bàsic de l'Educació Primària. A continuació es presenten els objectius d'aquesta etapa. Ara bé, aquests objectius pretenen desenvolupar en l'alumnat diverses capacitats que els permetran:

- a)** Conèixer i apreciar els valors i les normes de convivència, aprendre a obrar d'acord amb elles, preparar-se per a l'exercici actiu de la ciutadania i respectar els drets humans, així com el pluralisme propi d'una societat democràtica.
- b)** Desenvolupar hàbits de treball individual i d'equip, d'esforç i de responsabilitat en l'estudi, així com actituds de confiança en si mateix, sentit crític, iniciativa personal, curiositat, interès i creativitat en l'aprenentatge i, esperit emprenedor.
- c)** Adquirir habilitats per a la prevenció i per a la resolució pacífica de conflictes, que els permeten desenvolupar-se amb autonomia en l'àmbit familiar i domèstic, així com en els grups socials amb què es relacionen.
- d)** Conèixer, comprendre i respectar les diferents cultures i les diferències entre les persones, la igualtat de drets i oportunitats d'homes i dones i la no discriminació de persones amb discapacitat.
- e)** Conèixer i utilitzar de manera apropiada la llengua castellana i, si n'hi ha, la llengua cooficial de la comunitat autònoma i desenvolupar hàbits de lectura.
- f)** Adquirir, almenys, una llengua estrangera la competència comunicativa bàsica que els permeti expressar i comprendre missatges senzills i desenvolupar-se en situacions quotidianes.
- g)** Desenvolupar les competències matemàtiques bàsiques i iniciar-se en la resolució de problemes que requereixen la realització d'operacions elementals de càlcul, coneixements geomètrics i estimacions, així com ser capaços d'aplicar-los a les situacions de la seua vida quotidiana.
- h)** Conèixer els aspectes fonamentals de les Ciències de la Naturalesa, les Ciències Socials, la Geografia, la Història i la Cultura.
- i)** Iniciar-se en la utilització, per a l'aprenentatge, de les Tecnologies de la Informació i la Comunicació desenvolupant un esperit crític davant els missatges que reben i elaboren.

- j) Utilitzar diferents representacions i expressions artístiques i iniciar-se en la construcció de propostes visuals i audiovisuals.
- k) Valorar la higiene i la salut, acceptar el mateix cos i el dels altres, respectar les diferències i utilitzar l'educació física i l'esport com a mitjans per afavorir el desenvolupament personal i social.
- l) Conèixer i valorar els animals més propers a l'ésser humà i adoptar maneres de comportament que afavorisquen la seua cura.
- m) Desenvolupar les seues capacitats afectives en tots els àmbits de la personalitat i en les relacions amb els altres, així com una actitud contrària a la violència, als prejudicis de qualsevol classe i als estereotips sexistes.
- n) Fomentar l'educació viària i actituds de respecte que incidisquen en la prevenció dels accidents de trànsit.

Tots aquests objectius que s'han abordat anteriorment, formen part del currículum de l'etapa d'Educació Primària. Però, tot seguit s'hi destaquen els més rellevants per al projecte que es durà a terme. Per tant, els objectius generals que es treballaran en el projecte són: **b, d, e, h, i, j, m.**

4.5 Competències bàsiques:

Les competències bàsiques que es poden observar a efectes d'aquests ordres² són les següents:

1. Competència comunicació lingüística (CCLI): és l'habilitat per a saber comunicar-se de forma oral i escrita a través del llenguatge audiovisual, fent un bon ús de les ferramentes tecnològiques.
2. Competència matemàtica i competències bàsiques en ciència i tecnologia (CMCT): és l'enginy per a assimilar, utilitzar i aprendre la forma numèrica per posar-la en pràctica en els diversos contextos de la vida quotidiana.
3. Competència digital (CD): consisteix a enregistrar, captar i seleccionar la informació a través de l'ús de tècniques diverses i variades, alternant les diverses fonts (oral, escrita, audiovisual, digital...)
4. Competència aprendre a aprendre (CAA): és el poder de guiar el mateix aprenentatge de manera autònoma per tal d'aconseguir l'eficàcia dels diversos coneixements.
5. Competències socials i cíviques (CSC): Capacitat per fer front als diversos problemes i situacions que ens trobem en el dia a dia, així com; resolució de conflictes, exercir la ciutadania, ser responsable front als drets i obligacions...

² Mirar annex 2 per veure la legislació de les competències.

6. Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor (SIEE): audàcia i enginy per a adquirir i aplicar un gran nombre de valors.
7. Consciència i expressions culturals (CEC): comprendre, valorar i conèixer les diverses expressions culturals i artístiques, que s'utilitzen com una eina per a entendre i nodrir-se de nocions de cada cultura.

4.6 Estratègies didàctiques:

Són moltes les ferramentes i les tècniques que contribueixen a la consecució d'aquest projecte, però principalment hi destaquem un procediment basat en les metodologies actives i participatives.

Per aquesta raó, l'eix fonamental sobre el qual gira aquest projecte és la cooperació i el treball en equip entre tots els membres de l'aula. Així és que, al llarg de les sessions s'intentarà interioritzar i practicar aquests termes per tal de fomentar el procés d'ensenyament-aprenentatge. Per tant, és molt important saber treballar en grup, perquè al mateix temps que ensenyem, també aprenem..., així com a col·laborar, compartir, demanar i donar ajuda, comprometre's o exigir un compromís de grup. (Traver i Rodríguez, 2011). El treball cooperatiu segons Milis (1996) (en Trujillo i Ariza, 2006) és una mena d'aprenentatge en què l'estudiantat treballen junts en una tasca comú que es desenvolupa millor a través del treball en grup que de forma individual. A més, l'alumnat és interdependent, ja que es necessiten uns amb els altres per a completar les seues tasques o activitats i, per últim, l'alumnat és avaluat de forma individual i són responsables del seu treball i aprenentatge.

A banda d'aquestes metodologies nomenades anteriorment, també es farà d'ús d'altres metodologies actives. Així doncs, segons Bernal i Martínez (2009), dintre d'aquestes metodologies hi destaquem: l'aprenentatge basat en l'experiència i la interactivitat de l'aprenentatge, és a dir, aprendre mitjançant les vivències passades i, a través de la interacció entre els participants del grup, respectivament.

Però, tot i això, al llarg de les sessions s'incorporaran altres estratègies com són:

- Tècnica del foli giratori o *RoundTable*: Segons Kagan (2003), és una tècnica d'aprenentatge cooperatiu en què l'alumnat en petits grups contribuiran per torns. És una extensió natural: cada alumne, per torns escriu les seues idees en una fulla de paper compartida, en el qual l'alumnat especifica les seues aportacions de manera no-verbal.
- Pluja d'idees: Una vegada realitzada la tècnica anterior, toca fer una posada en comú entre ambdós grups. Per tant, el portaveu de cada grup, serà qui dirà les seues idees, respectant el torn de paraula. Totes aquestes aportacions d'ambdós grups s'anotaran a la pissarra perquè sigui visible per a tothom.

4.7 Desenvolupament del projecte.

En aquest apartat s'hi pot observar les fases de Juan José Vergara, associades amb les sessions corresponents.³

FASES:	OBJECTIUS DE CADA FASE:	SESSIONS:
Fase 1: L'ocasió.	El que es pretén en aquesta fase és reconèixer la utilitat que tenen els continguts de la matèria i la seua capacitat d'incorporar-se com a elements pràctics i vàlids, a la comprensió d'un esdeveniment que centre l'atenció en la comunitat educativa. Per tant, ens cenyirem amb el decret 108/2014, de 4 de juliol, del Consell, pel qual estableix el currículum i desplega l'ordenació general de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana, per tal d'analitzar el que s'ha de treballar sobre l'univers dins de l'àrea de les ciències socials.	No correspon a cap sessió, ja que aquesta és el plantejament previ per part del docent.
Fase 2: La intenció.	En aquesta fase es pretén crear un impacte i un interès sobre l'alumnat perquè els nasca la motivació pel projecte. Per tal de crear un impacte, en la sessió inicial es posarà l'aula amb les llums apagades i en la pissarra quedarà projectada una imatge sobre l'univers, per tant, només caldrà fer unes xicotetes explicacions per tal de buscar l'interès de l'estudiantat.	Sessió 1.
Fase 3: La mirada.	Aquesta fase tracta d'indagar i conèixer els coneixements previs que té l'alumnat sobre aquest tema i, arran d'açò partir d'un aspecte o d'un altre. Per aquest motiu, en aquesta fase es faran diverses activitats com el foli giratori i la pluja d'idees per saber allò que coneixen.	Sessió 1. Sessió 2.
Fase 4: L'estratègia.	En aquesta fase s'han de tenir clares quines seran les direccions que es duran a terme, és a dir, com es desenvoluparà el projecte. En principi es treballarà tant de forma cooperativa, com en treball en equip, com de manera individual. Dependrà del moment, la situació i de l'activitat que l'alumnat ha de fer. En resum, aquesta fase és la que podem veure en l'apartat 4.6 <i>Estratègies didàctiques</i> .	No engloba una sessió com a tal, ja que hi està present en totes les sessions.

³ Veure annex 3, per tal de veure de forma més detallada el desenvolupament de les sessions.

Fase 5: L'acció.	És la fase sobre la qual recau la major part del projecte i, per tant, la que més duració hi té. És on realment es posen en pràctica tots els continguts establerts en el currículum i es concreten les línies d'investigació establertes en la fase 3, és a dir, es dóna resposta a allò que l'alumnat sap i el que vol saber o conèixer.	Sessions: 3-15
Fase 6: L'arquitectura.	És la base sobre la qual es recolza tot el projecte, és a dir, és el conjunt de mesures i tasques que ens ajuden a situar-nos en el moment adequat i, per tant, permeten la successió de les diverses fases.	Engloba totes les sessions i totes les fases.
Fase 7: Avaluació.	Mirar apartat 4.8. <i>Avaluació.</i>	Seguiment en totes les sessions.

4.8 Avaluació.

Dins de l'ABP, aquest apartat és fonamental, ja que, seguint amb les fases de Juan José Vergara, l'avaluació, correspon a la fase 7, l'última. És molt important portar un seguiment durant tot el procés, tant per part del docent com dels mateixos alumnes, ja que aquesta etapa ens servirà per a reflexionar sobre tot allò que s'ha realitzat i, sobretot, d'allò que han après.

Així doncs, els instruments d'avaluació que s'utilitzaran seran principalment la rúbrica d'avaluació ⁴, i els diaris de seguiment de l'alumnat, on a través de les taules d'estimació es tindrà en compte el comportament i la participació per part de l'alumnat. Tot i això, una de les eines d'avaluació més importants és l'observació directa per part del docent.

Tot i fer ús dels instruments nomenats anteriorment, és necessari establir uns criteris d'avaluació per tal de treure una nota numèrica. Per tant, l'avaluació s'organitza partint d'aquests percentatges:

SEGUIMENT RÚBRICA	75%
TASQUES DIÀRIES I PARTICIPACIÓ.	15%
COMPORTAMENT I ASSISTÈNCIA.	10%
TOTAL.....	100%

4 Veure annex 4, per tal de veure la distribució de la rúbrica.

Per concloure amb aquest apartat, com bé diu Pozuelos, 2005:

“L’avaluació s’explica com un instrument formatiu que regula i serveix de suport durant tot el procés sense oblidar el valor de les diverses produccions i els resultats significatius” (p.34)

És a dir, aquesta valoració no només se cenyís a una nota numèrica i a una resposta correcta, sinó que es té a veure tot el desenvolupament i evolució que ha realitzat l’alumnat i, que al cap i a la fi, el que es pretén és que aquests coneixements els puguin servir per a formar-se com a persones dignes i crítiques en qualsevol context, més enllà de l’aula.

4.9 Mesures d’atenció a la diversitat.

Per tal de fer front a aquesta diversitat, la resposta educativa més adequada i més adient és el principi d’inclusió, com a conseqüència d’afavorir la igualtat i l’equitat enfront de tot el grup d’alumnes.

El principi d’inclusió el que pretén és aconseguir que tots els ciutadans obtinguen el màxim desenvolupament possible de totes les seues capacitats: individuals i socials, intel·lectuals, culturals i emocionals, per això necessiten una educació adaptada a les seues necessitats. Al mateix temps, és necessari dotar-los d’una igualtat efectiva d’oportunitats, donant l’adhesió necessària, tant a l’alumnat que ho necessita com als centres en què estan escolaritzats. En concret, es tracta de millorar el nivell educatiu de tot l’alumnat, conciliant la qualitat de l’educació amb l’equitat del seu repartiment (Rubio, 2009).

Així és que, seguint amb el principi d’inclusió i, tenint en compte a una alumna amb necessitats educatives especials, s’hauran de considerar diversos aspectes a l’hora d’executar el projecte. Per tant, aquesta alumna realitzarà les mateixes activitats que la resta d’alumnat, ja que en totes les matèries segueix el material ordinari però amb certes adaptacions. Tot i això, sí que realitza altres activitats adaptades a ella quan surt de l’aula amb la mestra de PT i d’AL.

Les adaptacions que es realitzaran a l’hora d’executar el projecte seran les justes, ja que al tenir a la mestra en classe i moltes vegades algun mestre de suport, la tasca és més fàcil. Així doncs, al llarg del projecte es necessitarà el suport per part de la mestra, meu o dels companys a l’hora de realitzar les diverses tasques. Així com: quan ha de llegir o escriure es fa necessària la presència d’alguna mestra per tal de captar-li l’atenció i dir el que ha de fer en cada moment, per a fer els diversos treballs manuals, amb l’ajuda dels companys i l’observació de la mestra serà suficient, i per últim serà necessari reforçar amb major mesura els diferents conceptes per tal d’interioritzar els aspectes més rellevants del projecte. Per un altre costat, a l’hora de treballar en equip o de forma cooperativa, seran els mateixos alumnes qui conduiran i ajudaran a aquesta alumna. Tot i això, s’ha de tenir en compte el grup en què participarà, ja que es requereix que els companys siguin empàtics, treballadors i pacients. Si els alumnes compleixen amb aquestes característiques,

l'alumna amb necessitats educatives especials hi realitzarà les activitats de la millor manera possible.

Tanmateix, a l'hora d'avaluar, es tindrà més en compte el treball realitzat i la participació al llarg de totes les classes, a més, es valoraran els petits avanços per part d'aquesta alumna.

Concloent, les mesures d'atenció a la diversitat seran mínimes, tot i això serà necessari adaptar-se a les necessitats de cada moment.

5. CONCLUSIONS.

Cenyint-nos en la proposta didàctica abordada i analitzant-la després de portar-la a terme, es pot dir que han sorgit diversos canvis en respecte a tot allò que s'havia desenvolupat en l'apartat anterior: *"disseny de la metodologia ABP posada en pràctica en l'aula de Primària"*.

En primer lloc, m'agradaria posar especial èmfasi en el desenvolupament del projecte, ja que, al tenir un nivell d'absències elevat per part de l'alumnat, el procediment s'ha alentit i, per tant, l'execució de les activitats, també. L'absència d'alumnes a l'aula ha estat molt variada, ja que no sempre és per part del mateix alumnat, sinó que són dies alterns i diversos alumnes.

D'altra banda, en tot moment s'ha tingut en compte la figura del discent, ja que aquest tipus de projecte gira al voltant de l'alumnat i sempre és necessari adaptar-se a les seues necessitats. Es tracta de recolzar als estudiants a què realitzen preguntes, que expressen curiositat sobre diverses temàtiques, que els coneixements previs els servisquen de base per tal d'adquirir nous coneixements i sobretot, que siguin capaços de respondre a les seues preguntes, inquietuds i necessitats, acord amb la recerca d'informació, observacions i accions que realitzen (LaCueva,1997).

Per tal d'afermar les paraules de LaCueva, al llarg d'aquest projecte, no s'ha pogut seguir la programació establerta en algunes sessions, ja que, l'alumnat hi planteja altres temes i, per tant, algunes de les sessions s'han basat a donar resposta a les qüestions dels alumnes. D'altre costat, temes que pensava que eren irrelevants i que en una sessió s'acabarien, han resultat més interessants del que esperava i les sessions s'han prolongat. Són aquests aspectes el que fan que el projecte tinga més duració de l'esperada, però també més interès i més motivació per part de l'alumnat.

I per últim, però no menys important, el tema d'avaluació. En un principi, al llarg d'aquest projecte s'ha basat en l'observació dels avanços i progressos de l'alumnat. Tot i això, per part del docent s'ha dut a terme un diari d'aprenentatge per fer constància de tot allò que ha realitzat l'alumnat diàriament. S'ha seguit aquesta tècnica, perquè, en el llibre *"Aprendo porque quiero"* de Vergara (2015), nomenava aquesta temàtica com una eina d'avaluació, però, ell utilitzava aquesta ferramenta per a l'estudiantat, és a dir, era el mateix alumnat qui realitzava el diari. Com que amb

l'alumnat de primer grau resultaria una tasca costosa i difícil realitzar un diari, és la docent qui el realitza. La veritat, que ha estat un instrument molt efectiu, ja que s'han quedat reflectides totes les tasques, evidències, absències, progressos i conductes dels alumnes. Per contra, com s'havia comentat en l'apartat d'*avaluació*, també s'ha fet ús d'una rúbrica d'avaluació per tal de designar una nota numèrica i veure en quina situació es troba cada alumne. Tanmateix, amb aquestes dues ferramentes d'avaluació el que es pretén és regular i sostenir tot el procés d'ensenyament-aprenentatge sense deixar de banda el valor de les produccions i els resultats significatius (Pozuelos, 2007).

Com a conclusió, seguir les pautes d'una programació d'un projecte resulta una tasca difícil, ja que, al llarg d'aquest propòsit sorgeixen milers i milers de propostes noves per part de l'alumnat i, per tant, són qüestions que necessiten una resposta, vist que aquestes respostes potser els serveixen per a desenvolupar-se com a persones i enfortir l'educació en valors, dins i fora de l'àmbit escolar. Per tal d'afermar aquests canvis en la programació, és de gran importància la flexibilitat que té la figura del docent a l'hora de dirigir un projecte, ja que aquest ha d'atendre a les necessitats educatives de cada alumne, ha de saber donar resposta a totes les seues qüestions i sobretot, adaptar els diversos interrogants i fets a les situacions.

6. PROPOSTA DE MILLORA.

Deixant de banda el treball realitzat, aquest projecte té certs límits que no s'han pogut solucionar o, més bé, no s'han pogut donar resposta. La principal limitació que s'encontre és el gran nivell d'absentisme, ja que l'alumnat no hi acudeix amb freqüència a l'escola i açò fa que el projecte no puga avançar amb normalitat. El principal factor d'aquestes absències, pot ser degut a la falta de motivació per part de les famílies, a les tradicions culturals i a la poca implicació d'aquestes davant del context educatiu. No obstant això, també s'haurien de plantejar moltes més tasques i activitats per part del professorat, per a fer més partícips a la família en el context educatiu.

Així doncs, com a proposta de millora en respecte al nivell d'absentisme, es proposen realitzar activitats en què les famílies siguin partícips dels processos d'ensenyament-aprenentatge dels seus fills i filles, ja que és molt important establir un bon vincle entre el context educatiu i el social. Així és que, com bé diu Domínguez (2003) cal destacar la importància que tenen les famílies dins de l'àmbit educatiu, ja que, difícilment sense la seua participació no es poden desenvolupar la majoria dels projectes de treball. No només són necessàries per a prendre decisions, sinó també ho són per a fer front als diversos interrogants que van sorgint dia a dia.

A partir d'aquesta reflexió i veure la importància que tenen les famílies dins de l'àmbit educatiu, es proposa realitzar cada matí un punt d'encontre proper a l'escola i al barri, per tal de fer una quedada per anar tots junts a l'escola. Així, pot ser, que molt de l'alumnat absentista acudisca, perquè en

haver-hi altres alumnes, mestres i famílies per a replegar a l'estudiantat, alguns pares i mares anirien a portar al seu fill o filla a aquest punt d'encontre, i ja no els caldria desplaçar-se a l'escola. Al mateix temps que el xiquet o la xiqueta estaria motivat o motivada a l'anar acompanyat de companys i companyes, i, mestres a l'escola. D'altra banda, una altra opció per tal d'evitar aquest nivell d'absències, és realitzar una recollida de l'alumnat que falta a classe amb freqüència, per cada casa en particular, perquè així les famílies puguen visualitzar l'interés per part del docent cap a aquest alumnat i, així crear una bona relació per part del professorat amb les famílies. Per últim, per tal d'acabar de crear aquest lligam, invitar a les famílies perquè puguen entrar a l'aula per veure els avanços dels seus fills i filles i, al mateix temps fer activitats que requereixen la participació d'aquestes per tal de realitzar-se, ja siguin activitats que l'alumnat ha de fer a casa amb l'ajuda de les famílies o, altres activitats que necessiten a les famílies a l'escola. Per exemple, en la fase final de projecte, la qual és la presentació, s'haguera pogut realitzar a les famílies, ja que així, veuen els avantatges que té acudir a l'escola, i com els seus fills i filles es defensen realitzant una exposició. D'altra banda, un bon mecanisme per tal d'evitar el nivell d'absències i guanyar la complicitat entre el professorat i les famílies és acudir a tots els festejos i actes que realitzen les famílies en el seu barri, és a dir, el professorat ha de mostrar interès per la seua cultura i tradicions.

Un altre aspecte que m'agradaria canviar com a proposta de millora és el tema de treballar en equip i de forma cooperativa. Tot i que aquest alumnat realitza grups interactius i, per tant estan molt acostumats a treballar en equip, a l'hora de realitzar el projecte, quan havien de fer una activitat en equip, no es dedicaven a consensuar entre tot el grup, sinó que ho deia un i, en lloc d'explicar-ho als companys, els donava la resposta. Pot ser, una proposta de canvi, seria ensenyar a l'alumnat que totes i cadascuna de les opinions dels membres de l'equip són importants i s'han d'escoltar i respectar totes les respostes, perquè dues opinions contenen més que una. Per tant, s'ha de posar especial èmfasi en aquest terme, ja que tothom ha de donar la seua visió, i arran de les diverses propostes, ficar-se d'acord per donar una única resposta.

D'altra banda, el treball cooperatiu també ha estat una tasca gairebé difícil, ja que, a l'alumnat els costa posar-se d'acord a l'hora de realitzar les diverses tasques i tot l'estudiantat no treballa igual, per tant, ha resultat costós dur a terme el funcionament del treball cooperatiu. Una activitat que es podria realitzar per tal de millorar el treball cooperatiu és l'establiment de rols dins del grup, de manera que cada alumne/a tinga l'oportunitat de donar la seua opinió i ser partícip del treball i, cada dia o, a cada activitat, canviar els rols. Així tots i totes tindrien l'ocasió de passar per tots els rols i conèixer la funció de cadascun. A més, resultaria motivador, ja que cada alumne/a se sentiria responsable del seu càrrec i ho intentaria fer el millor possible, perquè la resta de companys ho entengueren.

Pel que fa a l'ús i el maneig de les TIC, ha estat una mica deficitari, ja que han sigut poques les sessions dedicades a aquest tema, ja siga per les poques activitats en què estaven implicades les noves tecnologies o la falta de maneig per part de l'alumnat. Així doncs, és molt important formar a

l'alumnat en termes de TIC des de ben menuts, ja que en els temps que vivim, les noves tecnologies estan en plena expansió i hi haurà un punt en què ens faran falta per a tot. Per tant, perquè l'alumnat es forme en aquest tema, serà necessari impulsar activitats en què siga necessari l'ús de les tecnologies, així com: activitats de recerca, jocs sobre la temàtica de l'univers i, la prova del *kahoot* realitzar-la amb l'ús de les tauletes. Vist que no tenien molt controlades les tauletes i els ordinadors, vaig decidir realitzar la prova del *kahoot* sense l'ús d'aquestes, ja que per a fer-ho així, hauria necessitat molts dies de pràctica.

Amb tot açò, per aquests motius i com a conclusió final, es pot dir que aquest projecte educatiu es pot dur a terme en qualsevol aula i escola, ja que treballar l'ABP resulta una tasca molt enriquidora en l'àmbit educatiu i és possible aprendre des d'una altra perspectiva. A més, hauria de continuar creixent per tal de donar l'oportunitat d'implantació a tots els centres educatius.

7. BIBLIOGRAFIA.

Bernal, M.C., i Martínez, M.S. (2009). Saberes y que haceres del pedagogo. *Revista Panoamericana de Pedagogía*. (14), p.101-106.

Casado, O.M., Pérez, Á., i Casado, P. (2017). La autorregulación en educación primaria. Una propuesta para favorecer la autonomía del alumnado. En V.M.López-Pastor i A. Pérez-Pueyo (coords). *Buenas prácticas docentes. Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. (capítulo 12, p.208-235). León, España: Universidad de León.

Coria, J.M. (2011). El aprendizaje por proyectos: una metodología diferente. *Revista e-FORMADORES*. (5), p.1-8. Recuperat de:

http://red.ilce.edu.mx/sitios/revista/e_formadores_pri_11/articulos/monica_mar11.pdf

Galeana, L. (2006). Aprendizaje basado en proyectos. *Revista digital: investigación en educación a distancia*. (27). Recuperat de:

<http://ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf>

Gálvez, E. (2013). *Cuaderno de Apoyo Didáctico. Metodología activa: favoreciendo los aprendizajes*. Editorial: Santillana S.A. Recuperat de:

<https://es.scribd.com/document/232451690/Metodologia-Activa-Santillana>

Kagan (2013). Breve historia de las estructuras Kagan. *Kagan Publishing & Professional Development*. Recuperat de:

<http://ardilladigital.com/DOCUMENTOS/EDUCACION%20ESPECIAL/APRENDIZAJE%20COOPERATIVO/Historia%20de%20las%20estructuras%20Kagan%20-%20articulo.pdf>

- LaCueva, A. (1998). La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto? *Revista iberoamericana de educación*. (16), p. 165-190.
- Lira, R.I. (2010). Las metodologías activas y el foro presencial: su contribución al desarrollo del pensamiento crítico. *Revista electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación*. (10), p.1-18
- López, A.M., i LaCueva, A. (2007). Proyectos en el aula: cinco categorías en el análisis de un caso, *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. (5), p. 78-120.
- Pozuelos, F.J. (2017). *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias*. Sevilla, España: Cooperación educativa.
- Rubio, F. (2009). Principios de normalización, integración e inclusión. *Revista innovación y experiencias educativas*. (19). Recuperat de:
http://educespecialjujuy.xara.hosting/index_html_files/PRINCIPIO%20DE%20NORMALIZACION,%20INTEGRACION%20E%20INCLUSION.pdf
- Rodríguez-Sandoval, E., Vargas-Solano, E.M., i Luna-Cortés, J. (2010). Evaluación de la estrategia "aprendizaje basado en proyectos". *Educ.Educ (Educación y Educadores)*, (13), p.13-25.
- Traver, J.A., i Rodríguez, M. (2011). *Los cuadernos de aprendizaje en grupo*. Valencia, España: Novadors-La Xara Edicions.
- Trujillo, F. (2012). Enseñanza basada en proyectos: una propuesta eficaz para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas. *Revista Eufonía-Didáctica de la Educación Musical*. (55), p.7-15
- Trujillo i Ariza, M.A. (2006). *Experiencias Educativas en Aprendizaje Cooperativo*: Grupo editorial Universitario.
- Vergara, J.J. (2015). *Aprendo porque quiero*. Madrid, España:SM

8. ANNEXES.

ANNEX 1:

- DECRET 108/2014, de 4 de juliol, del Consell, pel qual estableix el currículum i desplega l'ordenació general de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana.
- Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa.
- Real Decret 126/2014, de 28 de febrer, pel que estableix el currículum bàsic de l'Educació Primària.
- RESOLUCIÓ de 30 de maig de 2018, de la Direcció General de Centres i Personal Docent, per la qual es fixa el calendari escolar del curs acadèmic 2018-2019.

ANNEX 2:

- Ordre ECD/65/2015, del 21 de gener, per la que es descriuen les relacions entre les competències, els continguts i els criteris d'avaluació de l'Educació Primària, l'Educació Secundària Obligatòria i el batxillerat.
- DECRET 108/2014, del 4 de juliol, del Consell, perquè s'estableix el currículum i desenvolupa l'ordenació general de l'Educació Primària en la Comunitat Valenciana.

ANNEX 3:

PROJECTE: L'UNIVERS.	CURS: Primer d'Educació Primària.			
	Número de sessions: 13	Del 13 de març fins al 17 d'abril.		
OBJECTIUS ESPECÍFICS DEL PROJECTE.				
<ul style="list-style-type: none">- Ser capaç d'identificar tot allò que hi ha a l'univers.- Reconèixer els astronautes més rellevants.- Identificar tots els elements del sistema solar i la seua col·locació en l'espai.- Reconèixer el nostre planeta Terra.- Identificar els moviments que fa el nostre planeta.- Associar els moviments del planeta Terra amb la successió del dia i la nit i les estacions de l'any.- Fer un bon ús de les TIC.- Ser capaç de treballar en equip.- Originar l'esperit d'autonomia i iniciativa personal.				
CONTINGUTS.	CRITERIS D'AVALUACIÓ.	COMPETÈNCIES BÀSIQUES.	FASES	
BLOC 1: CONTINGUTS COMUNS - Iniciació al mètode científic i la seua aplicació a les Ciències Socials: Formulació de preguntes, busca, registre i organització de la informació per mitjà de llistes, imatges i taules, ús de mitjans digitals, identificació de la informació rellevant, elaboració de textos narratius, plànols i croquis.	BL1.1. Formular preguntes com a mostra de curiositat i amb l'ajuda del docent sobre aspectes del passat familiar que facen referència als canvis dels elements de l'entorn social i ambiental i la seua influència en la vida quotidiana.	CSC CMCT CAA	FASE 1: L'OCASIÓ	

<p>-Ús acurat i adequat i manteniment dels instruments i els materials utilitzats.</p> <p>-Participació cooperativa: Escolta de les aportacions alienes i aportació d'idees pròpies constructives. Ser responsable del treball personal per a aconseguir una meta col·lectiva.</p> <p>-Imaginar projectes individuals o col·lectius i planificació.</p>	<p>BL1.2. Interessar-se per obtenir informació, a partir de pistes suggerides pel professor, de fonts orals, objectes, imatges o a través del mesurament i registrar-la per mitjà de llistes, imatges o Taules i utilitzar mitjans digitals d'emmagatzematge, cuidant el seu bon ús i manteniment.</p>	<p>CCLI CMCT CD CAA</p>	<p>FASE 1: L'OCASIÓ</p>
<p>BLOC 2: EL MÓN EN QUÈ VIVIM.</p> <p>-Elements del sistema solar.</p> <p>-Moviments de rotació i translació i la seua relació amb la successió del dia i la nit i del canvi estacional.</p> <p>-Fases de la Lluna.</p>	<p>BL2.1. Identificar els elements del sistema solar com a part de l'univers i descriure els moviments de la Terra sobre si mateixa i al voltant del Sol relacionant-ho amb la successió del dia i la nit i els canvis estacionals a partir de representacions virtuals o simulacions.</p>	<p>CMCT CAA</p>	<p>FASE 1: L'OCASIÓ</p>

SESSIONS			FASES
SESSIÓ 1:	ACTIVITATS.	RECURSOS DIDÀCTICS.	
	<p>1.L'aula estarà a obscures i, en la pissarra hi haurà una imatge de l'espai.</p> <p>2.Torn obert de paraula. (Què penseu que és aquesta imatge? Què veieu en la imatge? Sobre quin tema creieu que anem a parlar?)</p> <p>3.Tècnica del foli giratori o RoundTable: aquesta activitat cooperativa consisteix a dividir als alumnes en dos grups. En cada grup hi haurà un representant i un portaveu, els quals seran els encarregats de dirigir i donar el torn de paraula, respectivament. Per tant, es repartirà un foli a cada grup on hi haurà una pregunta "Què hi ha al cel?". A partir d'aquesta els alumnes per ordre hauran de donar la seua aportació. Cada alumne agafarà un color diferent i anotarà la seua idea, així és que l'alumnat ha d'estar pendent per tal de no repetir cap idea.</p> <p>4.Pluja d'idees: Una vegada realitzada la tècnica anterior, toca fer una posada en comú entre ambdós grups. Per tant, el portaveu de cada grup, serà qui dirà les seues idees, respectant el torn de paraula. Totes aquestes aportacions d'ambdós grups s'anotaran a la pissarra perquè siga visible per a tothom.</p> <p>5.Projecció de què hi ha a l'espai: una vegada vists els coneixements previs de l'alumnat, s'hi mostrarà al projector</p>	<p><u>Recursos materials:</u></p> <p>Foli, retoladors, full.</p>	FASE 2: LA INTENCIÓ.
		<p><u>Recursos audiovisuals:</u></p> <p>Pissarra, projector i power point el què hi ha a l'espai.</p>	FASE 3: LA MIRADA.

	<p>diversos elements que hi ha a l'univers, pot ser, alguns coincidiscuen amb els que ells i elles han dit o, pot ser no.</p> <p>6.Introducció dels i de les astronautes més rellevants en la història: es començarà preguntant com es diuen les persones que viatgen a l'espai, amb què van. Arran d'ací s'introduiran tres astronautes famosos: Iuri Gargarin, Valentina Tereshkova i Neil Armstrong.</p> <p>7.Concreció del títol del projecte: després de conèixer més sobre l'univers, es realitzarà una mena de votació per tal d'escollir el títol del projecte. Cada alumne dirà un nom que li agrada per al projecte i, després es votaran els diversos títols. Finalment s'escollirà aquell que més votat siga.</p>		FASE 3: LA MIRADA.
SESSIÓ 2:	ACTIVITATS	RECURSOS DIDÀCTICS.	
	<p>1.Realització del carnet d'astronauta: l'alumnat a través d'un model dissenyarà el seu propi carnet d'astronauta amb la seua imatge, per tal de sentir-se uns/es autèntics/ques astronautes.</p> <p>2. Què és el que volem saber?: Escoltaré les diverses propostes de l'alumnat per tal d'escollir la direccionalitat d'aquest projecte. Així escoltar la seua opinió i partir dels interessos de l'alumnat.</p> <p>3. Inici <i>lapbook</i>: tècnica de treball en què tot el treball realitzat es queda plasmat en una cartolina.</p>	<p><u>Recursos materials:</u></p> <p>Fotocòpia de carnet, cartolina negra gran i retoladors.</p>	FASE 3: LA MIRADA.
		<u>Recursos audiovisuals:</u>	

SESSIÓ 3:	ACTIVITATS.		RECURSOS DIDÀCTICS.		
	1. El sistema Solar: torn obert de paraula perquè l'estudiantat pugui donar la seua opinió sobre allò que saben del Sistema Solar. Per torns i alçant la mà s'aniran escoltant els diversos arguments. 2. Material audiovisual: visualització d'un vídeo sobre el sistema solar. 3. Centrar-nos en el sol : breu explicació de què és el sol i la seua posició en el sistema solar. 4. Fitxa de deures: realitzar un dibuix de manera individual sobre com pensen què és l'univers.		<u>Recursos materials:</u> Fulls i colors.	FASE 5: L'ACCIÓ.	
			<u>Recursos audiovisuals:</u> Ordinador i projector.		
SESSIÓ 4:	ACTIVITATS.		RECURSOS DIDÀCTICS.		
	1. Exposició individual als companys de classe sobre la fitxa del sistema solar." Què és el que heu dibuixat? Per què? Creus que és així l'univers?".		<u>Recursos materials:</u> Maqueta del Sistema Solar, fitxa dels planetes, fulls i colors.	FASE 5: L'ACCIÓ.	

	<p>2.Visualització de la maqueta del sistema solar: a través d'aquesta l'alumnat podrà observar la posició del sol en respecte als planetes i el moviment que fan aquests.</p> <p>3.Interrogants sobre el Sistema solar: “Per què està col·locat així? Quin és el planeta més proper al sol? Té el Sol llum pròpia? I els planetes?...”</p> <p>4.Introducció dels diversos planetes: a través d'una presentació al projector i la fitxa que tindrà l'estudiantat, s'aniran anotant les característiques més rellevants dels planetes, posteriorment, s'hi pintarà el planeta amb el color corresponent.</p> <p>5.Dibuix del planeta que els ha agradat més: si ens sobra temps durant la sessió, l'alumnat podrà dedicar una estona a dibuixar un planeta o qualsevol element del sistema solar.</p>	<p><u>Recursos audiovisuals:</u></p> <p>Pissarra, projector i power point sobre els planetes.</p>	<p>FASE 5: L'ACCIÓ.</p>
<p>SESSIÓ 5:</p>	<p>ACTIVITATS.</p>	<p>RECURSOS DIDÀCTICS</p>	
	<p>1.Realització d'un treball manual amb taps reciclats sobre el sistema solar: amb una cartolina A4 de color negre, es dibuixarà les òrbites dels planetes i es col·locarà el sol al centre. De tal manera que l'alumnat haurà de pintar els planetes i, posteriorment pegar-los damunt dels taps. Després aquests taps es posaran a la cartolina i faran la funció dels planetes. Tanmateix, és una mena de joc, ja que l'alumnat pot llevar tots els taps i després veure si sap col·locar cada planeta en el lloc corresponent.</p>	<p><u>Recursos materials:</u></p> <p>Taps de llet, cartolina negra A4, fitxa dels planetes.</p> <p><u>Recursos audiovisuals:</u></p>	<p>FASE 5: L'ACCIÓ.</p>

SESSIÓ 6:	ACTIVITATS		RECURSOS DIDÀCTICS	
	<p>1.Repàs general de tots els continguts vistos anteriorment: aquest repàs es realitzarà fomentant el treball en equip. Així doncs, l'alumnat que sap una pregunta ajudarà al que no la sap i, a la inversa. Es faran preguntes d'aquest tipus: "Com es diuen les persones que viatgen a l'espai? Recordeu que era el sistema solar? Què hi trobàvem dins d'aquest? Quins eren els planetes? I el planeta en què vivim com es diu?".</p> <p>2.Acabar de plasmar al <i>lapbook</i> tot allò que ens falta dels apartats anteriors: títols, dibuixos, maquetes...</p>		<u>Recursos materials:</u> Fulls, colors i retoladors.	FASE 5: L'ACCIÓ.
			<u>Recursos audiovisuals:</u>	
SESSIÓ 7:	ACTIVITATS:		RECURSOS DIDÀCTICOS	
	<p>1.Introducció a través de diverses qüestions com és el planeta en què vivim: "Qui sap com es diu el planeta en què vivim? De quins colors és? Per què hi destaca majoritàriament el color blau?.."</p> <p>2.Conte sobre el nostre planeta: La Terra.</p>		<u>Recursos materials:</u> Conte, globus terraqui, llanterna.	FASE 5: L'ACCIÓ.

	<p>3. Moviment de rotació a través de la manipulació: es portarà a classe un globus terraquí i una llanterna, arran d'açò i, a través del treball en equip, intentaré que arriben a la conclusió que la terra gira sobre el seu eix i, que quan a una part del món és de nit a l'altra és de dia.</p> <p>4. Successió del dia i de la nit: a través de la visualització d'un vídeo.</p> <p>5. Deures: explicar quines són les accions que fan pel dia i a la nit (de manera escrita o amb dibuixos).</p>		<p><u>Recursos audiovisuals:</u></p> <p>Vídeo sobre el moviment de rotació.</p>	FASE 5: L'ACCIÓ.
SESSIÓ 8:	ACTIVITATS:		RECURSOS DIDÀCTICS:	
	<p>1. Exposició als companys: sobre les accions o tasques que fem pel dia i el que fem a la nit.</p> <p>2. Introducció de les fases lunars: treball autònom, ja que, cada alumne en la sala d'ordinadors haurà de buscar informació sobre les fases de la lluna. A partir de la recerca d'informació, es realitzarà una posada en comú.</p> <p>3. Treball manual de forma conjunta sobre les fases lunars: a través del treball cooperatiu, l'alumnat es repartirà les tasques per tal de dur a terme un mural sobre la lluna i les seues fases, per tal de tenir una eina visual on consultar aquest tema.</p>		<p><u>Recursos materials:</u></p> <p>Cartolina gran i pintura.</p> <p><u>Recursos audiovisuals:</u></p> <p>Ordinadors o tabletas.</p>	FASE 5: L'ACCIÓ.

SESSIÓ 9:	ACTIVITATS.	RECURSOS DIDÀCTICS		
	1.Anar a l'aula d'informàtica, per tal de buscar l'altre moviment que fa la Terra: l'alumnat, per parelles es situarà cada dos en un ordinador. En un paper hi tindran una sèrie de preguntes que hauran d'intentar indagar, una vegada busCADES, faran una posada en comú entre els altres grups. Algunes de les preguntes poden ser: "En què consisteix?, quina és la conseqüència d'aquest moviment?, quina duració té?, sobre quina estrella gira?..."		<u>Recursos materials:</u> Foli, llapis.	FASE 5: L'ACCIÓ.
			<u>Recursos audiovisuals:</u> Ordinadors i projector.	
SESSIÓ 10:	ACTIVITATS:	RECURSOS DIDÀCTICS		
	1.Incorporar al <i>lapbook</i> la feina realitzada sobre el moviment de rotació: es repartirà una fulla on hi ha un dibuix de la terra, a un costat d'aquesta està el sol i a l'altre costat, la lluna. Per tant, hauran de pintar la part que és de dia de color grog i la part que és de nit, de color gris. Per tal de veure la seua successió.		<u>Recursos materials:</u> Fitxa sobre el moviment de rotació, colors, llapis, pegament i tisores.	FASE 5: L'ACCIÓ.
			<u>Recursos audiovisuals:</u>	

SESSIÓ 11:	ACTIVITATS.	RECURSOS DIDÀCTICS		FASE 5: L'ACCIÓ.
	1.Continuar amb el moviment de translació i explicació conjunta sobre les estacions de l'any: com que ja tenen certs coneixements sobre aquest moviment, es realitzarà una breu explicació, mitjançant imatges en una cartolina, de manera que quede plasmat en què consisteix i a què dona lloc. Així, de manera més visual resulta més fàcil a l'hora de consultar-lo. 2.Fitxa:l'alumnat amb l'ajuda de les famílies indiquen les característiques principals de cada estació de l'any.	<u>Recursos materials:</u> Cartolina, colors, tisores, pegament, fitxa.	<u>Recursos audiovisuals:</u>	
SESSIÓ 12:	ACTIVITATS.	RECURSOS DIDÀCTICS.		FASE 5: L'ACCIÓ.
	1.Exposició individual de la fitxa de deures: cadascun dels i de les alumnes, explicarà el fet més característic de cada estació. 2.Fi del projecte. 3.Kahoot: servirà com una mena de prova per valorar i conèixer allò que han après. A través de la projecció de les preguntes a la pissarra, cada alumne tindrà quatre cartolines de diferent color. Per tant, quan sortirà la pregunta a la pissarra, hauran d'alçar la cartolina del color corresponent. Guanyarà la persona que més punts obtinga.	<u>Recursos materials:</u> Quatre cartolines de diferent color.	<u>Recursos audiovisuals:</u> Projector i programa del kahoot.	

SESSIÓ 13:	ACTIVITATS:	RECURSOS DIDÀCTICOS	
	1. Exposició del projecte: quan l'alumnat ja ha interioritzat els diversos conceptes sobre l'univers, res millor que expandir-lo. Per tant, amb l'ajuda del <i>lapbook</i> es realitzarà una exposició a les diverses classes del centre. Cada alumne/a s'organitzarà les tasques i la feina per tal de dividir-se les parts que han de dir.	<u>Recursos materials:</u>	FASE 5: L'ACCIÓ.
		<i>Lapbook.</i>	
		<u>Recursos audiovisuals:</u>	

ANNEX 4:

Críteris	Fluix	Adequat	Excel·lent
Formulació de preguntes com a mostra de curiositat. (0,5 punts)	No participa en les classes i no realitza cap mena d'aportació. (0,15p)	El nivell de participació és mitjà, ja que, hi ha dies amb moltes pujades i baixades. Mostra interès, però no de forma continuada en les classes (0,25p)	Participació activa en totes les classes. (0,5p)
Interés per obtenir informació, a partir de pistes suggerides pel professor, de fonts orals, objectes, imatges o a través del mesurament i registrar-la per mitjà de llistes, imatges o taules i utilitzar mitjans digitals d'emmagatzematge, cuidant el seu bon ús i manteniment. (1 punt)	Poc innovador i creatiu a l'hora de dur a terme les diferents tasques proposades pel professorat. A més l'ús de les noves tecnologies no és gaire bo. (0,25p)	Intenta seguir les pautes marcades pel professorat, però en canvi no fa ús de la seua creativitat per dur a terme les diverses tasques. No obstant això, el tractament amb les noves tecnologies és de nivell mitjà. (0,5 p)	Segueix les petjades del professorat i al mateix temps és creatiu. Tanmateix sap utilitzar les noves tecnologies de forma correcta. (1p)
Identificar els elements del sistema solar com a part de l'univers. (2 punts)	Només sap identificar alguns elements que formen part del Sistema Solar i, la posició d'aquests astres també és una mica decalent. (0,5 p)	Sap identificar quins són els astres que hi formen part del Sistema Solar, però no hi reconeix tots els planetes. (1p)	Reconeix i sap identificar tots els elements del Sistema Solar. (2p)
Descriure els moviments de la Terra sobre si mateixa: moviment de rotació i successió del dia i de la nit. (2 punts)	No reconeix el nom del moviment de la Terra, però si sap explicar-lo. (0,5 p)	Coneix el nom i l'explicació sobre el moviment de la Terra, però es confon a l'hora d'esplaiar quin és el moviment que comporta el dia i la nit i les estacions de l'any. (1,5 p)	Coneix quin és el moviment de rotació i la successió del dia i de la nit. (2p)

Descriure els moviments de la Terra sobre sí mateixa: moviment de translació i les estacions de l'any. (2 punts)	Coneix les estacions de l'any, però no quin és el moviment que fa la Terra. (0,5p)	Confon els dos moviments, però es nota que sap explicar-ho bé. (1,5 p)	Coneix quin és el moviment de translació i les estacions de l'any. (2p)
--	---	---	---